



Har lærerfagligheden en baggrundsvidenskab?

Borgnakke, Karen

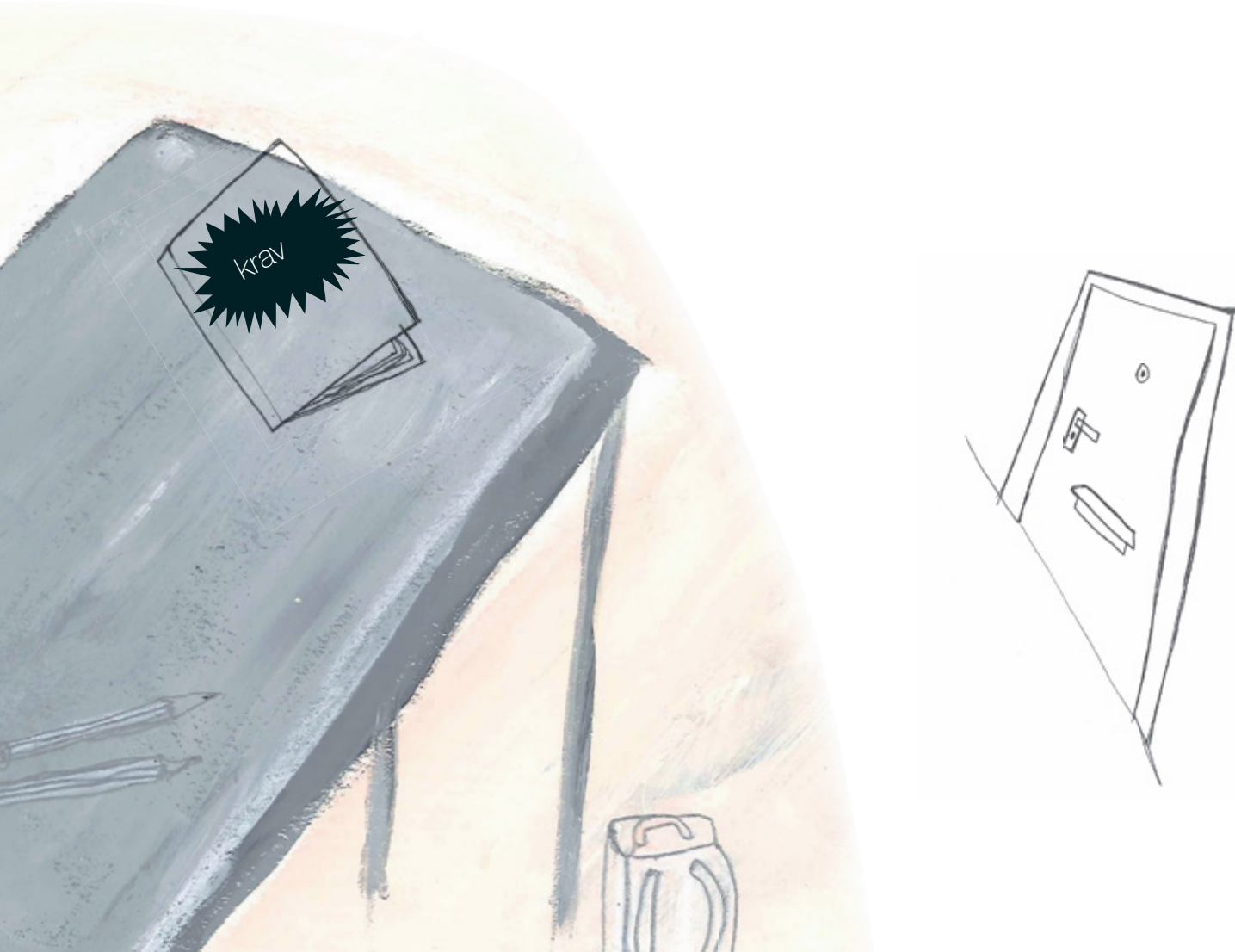
Published in:
Gjallerhorn

Publication date:
2014

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Borgnakke, K. (2014). Har lærerfagligheden en baggrundsvidenskab? *Gjallerhorn*, (18), 85-97.
<http://www.viauc.dk/udvikling-og-forskning/enhed-for-professionsforskning/gjallerhorn/Sider/gjallerhorn-nr-18.aspx>

Har lærerfagligheden en baggrundsvidenskab?



Karen Borgnakke, professor, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Går man ret på de vigtige dokumenter om den nye læreruddannelse, nemlig bekendtgørelsen og uddybende bilag, ses både den nye betegnelse 'Lærernes grundfaglighed' og dens substantielle rolle. Sammen med de tre øvrige substanser, som betegnes: 'undervisningsfag, praktik og bachelorprojekt', karakterises hvad læreruddannelsen består af. Går vi tættere på 'Lærernes grundfaglighed' ses delingen i to hovedområder kaldet 1) Pædagogik og lærerfaglighed og 2) Almen dannelse, Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab. I bilagene kan der dernæst zoomes ind, så vi ser kompetenceområder, vidensmål og færdighedsmål aftegnet som krav og forventninger til, hvad den lærerstuderende 'kan' og 'har viden om'. Gennem bekendtgørelsens optik kan vi 'se' læreruddannelsens formål og placering som professionsbachelor (Bachelor in education). Næste konkretiseringstrin, nemlig udformning af studieordninger foretages af sektoren og af institutionerne.

OMRIDSET OG PROBLEMET

Når en bacheloruddannelse tegnes i omrids, så skal omverdenen kunne se faget, professionen, niveauet og videnskaben bag. Det kan omverdenen også, når det er bekendtgørelser til sygeplejerskeuddannelsen eller tandplejeuddannelsen fx. Men når det gælder læreruddannelsen, er det overraskende svært at se (lærer-)faget og professionen og svært at se niveauet og videnskaben bag. I de ellers så vigtige og profilgivende dokumenter står omridset af den nye læreruddannelse uklart. Terminologien svinger ujævnt mellem hverdagssprog og fagsprog og formuleringer flagrer mellem temaer, emner, kode-modeord, faste vendinger og henvisninger til videnskab. Dernæst er der pludselige huller i teksten og fravær af fagprofessionelle begreber og teorier. Fraværet af fagprofessionel

sprogbrug mærkes især, når vi nærmer os de pædagogiske fag. Det undrer mig oprigtigt og er anledning til denne artikels spørgsmål: om 'Lærernes grundfaglighed' har en baggrundsvidenskab. At spørgsmålet skal rejses er besynderligt, for der burde allerede være et indlysende svar, nemlig at pædagogik og didaktik er baggrundsvidenskab og derfor baggrund for teoretisk, metodisk og empirisk præcision på de relevante områder. Men når beskrivelserne af 'Lærernes grundfaglighed' iagttages, må man konkludere, at *Den nye læreruddannelse* ikke har frekventeret baggrundsvidenskab og hjælpediscipliner i tilstrækkelig grad.

KONKRETISERINGER

Det er flere forhold at tage i betragtning. Bekendtgørelser og (fag-) bilag er officielle rammebeskrivelser. Konkretiseringer kommer dernæst i form af studieordninger og læseplaner med modul-, års- og semesterbeskrivelser. Det jeg ovenfor kaldte 'næste konkretiseringstrin' skal således indholdsfylde rammerne og konkret fylde hullerne. Anskueliggøres resultatet med de studieordninger, som professionshøjskolernes læreruddannelser har offentliggjort som dugfrisk eksempel, kan vi se, at der er arbejdet med at give modulerne relateret til 'Lærernes grundfaglighed' tematisk og emnemæssigt fylde. Eksemplificeret ved to store læreruddannelsessteder, nemlig UCC og VIA, tegnes profilen lidt forskelligt, men rammen fyldes ud, og temaspektret er stort. Men vi kan også se, at institutions- og læreruddannelsesniveaue ikke kan rykke ved det officielle og fælles nationale udgangspunkt (Bekendtgørelsens ordlyd må stå til troende), samt at modulbeskrivelserne klargøres og opdeles efter systematikken: kompetence-, videns- og færdighedsmål. Den bureaukratiske klarhed giver dog ikke tilsvarende klarhed om lærerfaglighedens og hermed grundfaglighedens substans. Substansen står uskarpt, og grundfaglighedens vidensområder

fremtræder som ophobning af temaer og emner og synes for 'næste konkretiseringstrin' at medføre mangel på stringens og fagterminologi. Aktuelt synes tendensen – som jeg nedenfor skal uddybe – at være, at selv om de ansvarlige instanser i arbejdet med at konkretisere rammerne prøver at udvikle en relevant tematisk beskrivelse af lærerfaglighedens to hovedområder, så lykkes det ikke at tegne et stærkt omrids af læreruddannelsen eller give den fagligt stringente konkretisering.

DET FÆLLES FUNDAMENT

'Lærernes grundfaglighed' vedrører det fælles fundament og det største hovedområde hedder 'Pædagogik og lærerfaglighed'. Men når bekendtgørelsen og bilagene omtaler pædagogik, sker det asociativt, uden fagtermer og med spring mellem temaer og emner. Fagterminologi i egentlig forstand optræder først, når vi kommer til 'undervisningsfagene'. Og første gang ordet 'videnskab' nævnes fx i studieordning og konkretiserende bilag fra UCC, er det ikke i forbindelse med pædagogik, men religion: religionsvidenskab.¹

Hvis den nye læreruddannelse derfor identificeres gennem de nationale fælles rammer, bekendtgørelser og bilag, er svaret på spørgsmålet, om lærerfagligheden har en baggrundsvidenskab: 'nej, ikke i relation til grund- eller professionsfagligheden'. Men også: 'nej, ikke i samme grad som fx sygeplejerskeuddannelsen'. Læreruddannelsens stringens og fag-terminologi øges ganske vist, når de enkelte undervisningsfag (dansk, matematik, billedkunst etc.) omtales. Men det løser ikke grundfagligheds-problemet og diskrepansen skærpes til det ironiske. Det forekommer ironisk, at et undervisningsfag som billedkunst i bilagene beskrives med en højere grad af fagterminologi og præcision end 'Pædagogik og lærerfaglighed'. Og sammenligner man de to hovedområder, så har 'Kristendom og medborgerskab' en højere grad af præcision end 'Pædagogik'.

På denne baggrund forstærkes forundringen over, at det åbenbart har været så svært at tydeliggøre grundfaglighedens bindinger

til pædagogik som videnskab, at ikke et eneste term fra den pædagogisk-didaktiske forskningslitteratur har vundet indpas.

Man fornemmer nødvendigheden af idéhistorie og aner en Ludwig Wittgenstein og Hans-Georg Gadamer (i så fald filosoffer) bag formuleringer om 'Kristendom' med fremhævelse af 'ideernes virkningshistorie'. Men i 'Pædagogik'-beskrivelserne er der ingen formuleringer, der med præcision peger på Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, John Dewey eller Wolfgang Klafki. Ej heller uddannelsessociologiske termer, der kunne føre til Basil Bernstein, Pierre Bourdieu. Ej heller termer, der peger i retning af nordiske samtidige forskere, didaktisk professionalitet og fx Erling Lars Dale. Ej heller termer fra forskningsfeltet som 'klasserumsforskning' eller nuanceringer mellem 'formative og summative evalueringer' eller nuanceringer mellem læringsstrategier og taksonomier, 'overflade- og dybdestrategier' eller blot et tegn, der kunne henvise dertil.

Det er denne mangel på et tegn, der med præcision fører os til den pædagogiske forskningslitteratur og fagterminologi, der undrer. Næste konkretiseringstrin, der fortsat er studieordninger og dernæst de konkrete studieplaner, kan rette op på skaderne. Det er vigtigt, ligesom det er vigtigt at erindre, at de pædagogiske fag har mange års erfaringer med at bringe også ovennævnte teoretikere og værker fra forskningslitteraturen i spil. Men selv om det interne konkretiserings-arbejde er vigtigt, og implementeringen af studieordningerne skal have tid til at finde form og indhold, er det samtidig afgørende, at den officielle version af læreruddannelsen og den offentlige debat forholder sig til problematikken.

Den argumentation, der skal fremlægges, bør derfor efter min opfattelse både genrejse og nytænke spørgsmålet om pædagogik og didaktik som baggrundsvidenskab. Derudover bør de tidligere årtis debatter om professionsbacheloruddannelsernes forskningstilknytning medtænkes, således at vi sikrer koblinger til debat om professionshøjskolernes forskningsprofil og samarbejdet med universitetsforskningen. Ikke mindst koblingsmuligheder (og risiko

for afkobling) mellem de pædagogiske og didaktiske forskningsmiljøer viser sig her.

Skrues tiden det relevante tiår tilbage, og skuer vi gennem 2000'erne, er der flere koblingsmuligheder. Jeg vil især hæfte mig ved debatten om kernefaglighed (startet bl.a. af ministeriets uddannelsesreddegørelse i 2000) og debatten om forskningstilknytning (forstærket i forbindelse med oprettelse af CVU'erne og siden professionshøjskolerne i 2007).² I nedenstående gennemgang rekonstruerer jeg hovedargumenter fra disse to debatter med det formål at skærpe argumentationen. Således foreslår jeg, at afklaringen af lærerfaglighedens kerne (eller lærernes kernefaglighed) afgør platform og hensigt med forskningstilknytningen samt afgør relationen til baggrundsvidenskaberne.

UDSPRINGET: FORSKNINGSTILKNYTNING OG KERNEFAGLIGHED

For professionsbacheloruddannelserne stod det op gennem 2000'erne klart, at forskningstilknytning kunne foretages til 'alle fakulteter'. Det stod også klart, at især bachelorprojektet omgærdes af formuleringer som (de studerende skal anvende) "anerkendte videnskabelige metoder", "teori og empiri". Disse genuine forskningsbegreber beriger professionsbacheloruddannelserne, men bekymrer også ved at ligne overbudspolitik, hvis det knyttes til 'alle fakulteter' og 'alle fag' samtidig. Hvis der foretages videnskabsteoretiske og metodologiske vandringer i forsknings- og professionslandskabet på lærer- og sygeplejerskeuddannelser med koblinger snart til undervisningslære, sygdomslære, snart til organisationsteori, filosofi, medicin, biologi, psykologi, jura eller pædagogik, mister den videnskabelige stringens troværdighed. Hver enkelt professionsuddannelse kan imødegå faren. Men her vidner de respektive uddannelsesbeskrivelser om, at hvor sygeplejerskeuddannelsen som udviklingstendens styrker kernefagligheden gennem relationen til 'eget' professionsfelt og til omsorgsvidenskaben, beholder læreruddannelsen flertydige relationer til undervisningsfag og professionsfelt og har kun svagt profilerede relationer til 'eget'

forskningsfelt og pædagogisk-didaktisk videnskab. Skal debatten om forskningstilknytning derfor genrejses, så skal læreruddannelsen skærpe og styrke de profilerede relationer til eget forskningsfelt. Ved professionsuddannelsernes start lå der en skærpelsesmulighed i afgørelsen af, hvad de såkaldte videncentre skulle knyttes til.³ Men vi mindes også om, at det at udnytte skærpelsesmuligheden kræver:

- fælles terminologi og reference til en kernefaglighed som forudsætning for en skarpere profileret professionsfaglighed
- udnævnelse af baggrundsvidenskab og relation til fag- og sagkundskaben

De nævnte aspekter er af betydning for afklaring af professionsbacheloruddannelser i det hele taget. Men undervejs forekom læreruddannelsen at blive særlig ramt af manglende afklaring. Desuden presses lærerfagligheden af dobbelttydige krav om sikring af bredde/dybde, traditionsoverførsler og fornyelser på en og samme gang. Med den tidligere undervisningsminister Margrete Vestagers ord var "den traditionelle faglighed under pres", udfordret af "afvejning mellem bredde og dybde", forpligtet på at fastlægge 'Det samlede sæt af kompetencer', men også udnævne 'de fundamentale dele/fag, der udgør uddannelsens identitet (kernefag)'. Disse sæt af honnørord om både/og toppes dernæst med anbefalingen at: "Kernefaglighedsbegrebet (skal) anvendes dynamisk og ikke konserverende" (Uddannelsesreddegørelsen 2000:9).

Den dynamiske (ikke-konserverende) hovedopgave blev, som dagsorden for 2000-tiåret, stilet til institutionerne, deres ledelser og egne fagfolk. Men opgaven blev også stilet til samarbejdet mellem (i dag) professionshøjskolerne og forskningsinstitutionerne. De dynamiske principper kom tillige til udtryk i nye vidensbegreber suppleret med organisations- og læringsbegreber og nye centerdannelser, som fx Learning Lab Denmark (DPU) og Knowledge Lab (SDU). Dernæst, fx da Clearinghouse blev præsenteret på DPU, blev behovet for 'evidensbaseret uddannelsesforskning'⁴ og begreber om videndeling sat i spil.⁵

Hvis det skitserede danner baggrund for debat om (nu den nye) læreruddannelses forskningstilknytning og professionsfaglighed, må det først konstateres, at trods interessante tiltag og højprofilerende vendinger fra 2000-tåret kom der ikke et svar på spørgsmålet om, hvilke videns-, fag-, og kompetenceområder der var profilbærende for lærerfagligheden. Andre diskurser og dagsordener blev mere fremtrædende og præges af politiske tendenser til at gøre lærerfagligheden til forvalter af den herskende PISA- og testkultur. Samtidig bliver krav fx om at styrke innovation, ledelse og praksishåndtering en del af terminologien af, hvad der er fælles for lærerfagligheden. Ikke mindst disse krav og forventninger har fået forlænget liv og således nævnes 'klasseledelse' og 'entreprenørskab' ganske ofte i den nye læreruddannelse. Men da problemet om lærernes kernefaglighed og forskningstilknytning stadig står uløst, presser spørgsmålet sig på. Skal læreruddannelsens 'grundfaglighed' opfattes på linje med den tidligere formulering af 'kernefaglighed'? Og hvis dette er tilfældet, hvordan relaterer grundfaglighed, kernefaglighed og forskningstilknytning sig så til hinanden? Det forekommer frugtbart at opfatte, at betegnelserne er på linje. Lad mig derfor rekonstruere optikken.

OPTIKKEN

'Faglighedens kerne' refererer til et fags centrale *problemstillinger, metoder, kategorier og begreber*. Internationalt refereres til 'core curriculum' med henvisning til obligatoriske dele af en given læseplan, men også til en uddannelses særlige faglige profil. Tættere på klassisk didaktiske tankebaner refereres til Wolfgang Klafkis begreber om kategorial dannelse, eller til spørgsmål om stofeksplosion/-reduktion og det eksemplariske princip. At gå tilbage til Klafki (1977, 1983) betyder også at erindre fx Martin Wagenscheins standpunkter eller Oscar Negts kritiske reformulering af eksemplariske principper og sociologisk fantasi (Negt 1975). Afklaring af forholdet mellem faglighedens kerne og erkendelsesinteresser betyder tillige en tilbagevenden fx til Jürgen Habermas skelnen mellem forsknings- og erkendelsesinteresser, der knytter

sig til hhv. humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab (Habermas 1969). Samtidig er en videnssociologisk optik af interesse, fordi den peger ud over undervisningsfaget og hen til professionsfaget og det professions specifikke vidensområde. En videnssociologisk optik åbner desuden for tilgange, som fx Pierre Bourdieu repræsenterer (Bourdieu 1997, Callewaert 2006) og åbner for koblinger mellem kernefaglighed, professionsfaglighed og professionsforskning, således som tidsskrifter, rapporter fra universiteterne og professionshøjskolerne selv har debatteret dem (Borgnakke 2007, 2008, 2011 jf. note 2 og 5).

Aktuelt har optikken såvel videnssociologiske som pædagogisk-didaktisk potentialer, der muliggør refleksion over både kernen i undervisningsfagene og kernen i lærerfaget. Derudover udfordres præcisionen af professionsfaglighedens kerne i betydningen 1) 'Det uomgængelige' – hvad lærerfaget ikke kan tåle at miste, hvis faget skal beherskes og overleve som fag, 2) 'Det innovative' – hvor og hvordan en fornyelse af grundfagligheden kommer i stand, afstemt efter de samfundsmæssige betingelser og krav. Den optik og udfordring, som kommer fra spørgsmålet om professionsfaglighedens kerne, har rækken af nye læreruddannelser både været præget af – og gledet uden om. Vi udfordres derfor fortsat til afklaring af lærerfagets platform samt til stillingtagen af den aktuelle tendens, hvor pædagogik og didaktik fremfor at blive styrket som baggrundsvidenskab er i fare for at blive svækket.

DILEMMAET

Hvis den nye læreruddannelse skal møde udfordringen, handler lærernes grundfaglighed ikke blot om undervisningsfag, men om de basale videns- og kompetenceområder. Udtrykt fremadrettet drejer det sig om, hvad næste generation af professionelle lærere skal vide og lære at håndtere samt om, hvordan de skal lære det. Fastholdes faglige standpunkter refereres til hele vor vidensbygning, fra humaniora over samfundsvidenskab til naturvidenskab, fra videnskabsfag til undervisningsfag og til skolefag. Fastholdes



Hvis den nye læreruddannelse skal møde udfordringen, handler lærernes grundfaglighed ikke blot om undervisningsfag, men om de basale videns- og kompetenceområder. Udtrykt fremadrettet drejer det sig om, hvad næste generation af professionelle lærere skal vide og lære at håndtere samt om, hvordan de skal lære det...

forskningstilknytningen skal de tilsvarende forskningsparadigmer samt 'lærerfagets udforskede' (som endnu ikke udforskede) spørgsmål på den fælles dagsorden.

Hele vidensbygninger og forskningsparadigmer kan selvsagt ikke håndteres af læreruddannelsen. I nærværende sammenhæng er det interessante da også, hvilken fag- og sagkundskab der forventes at blive inddraget som faglig ekspertise. Spørgsmålet er således konkret: Hvem skal der peges på som (lærer-)grundfaglighedens forskningsfaglige autoriteter og eksperter?

Det hurtige svar gives i forlængelse af de involverede fag og videnskabsområder som repræsentanter fra naturvidenskab, samfundsvidenskab eller humaniora, dvs. fysikeren, matematikeren, sociologen, filologen, juristen, lægen, psykologen, litteraten etc. Associationerne går således (og helt korrekt) i konventionel retning og giver svar som: De klassisk universitetsuddannede eller 'de klassiske professioner' er både fag- og sagkundskab. Om end dette er et indlysende svar, er det dog samtidig et problem for professionshøjskolerne, der har pligt til at udvikle såvel vidensgrundlag som professionsbaseret af sygeplejerske-, pædagog-, eller læreruddannelsen. Vidensgrundlaget peger tilbage til universiteterne, og professionsbaseringen peger (fremad) mod den professionelle praksis. Problemet er at videnskaben bag og professionen foran ikke nødvendigvis refererer til samme fag- og sagforhold.

Udfoldes argumentationen bliver dilemmaet mellem undervisningsfag og pædagogik nærværende. Et professionsorienteret svar på læreruddannelsens kernefaglighed stiller pædagogik og didaktik centralt. Men hidtil har fagkundskaben primært været orienteret mod 'det konventionelle svar', der gør den matematik-, sprog-, eller litteraturkyndige til faglig ekspert og autoritet. Forskningstilknytningens rationale iagttages i så fald 'fra videnskabsfag, over undervisningsfag til skolefag'. Herefter bliver faget fx engelsk, og dernæst forskning i engelsk sprog, litteratur, kultur og fagdidaktik udgangspunkt.

Følges rationale kommer orientering mod fagkundskaben i læreruddannelsens tilfælde til at skygge for professionsorienteringens sag: pædagogik. Pædagogik risikerer tillige både at indgå som et højprofileret område til fals for skiftende politiske ønsker om forskningstilknytning og at blive løbet over ende. Desuden gælder for rækken af nye læreruddannelser (inklusive den seneste), at i udformningen af platformen for lærerfagligheden fylder forskningsbaseringen ikke sin plads ud i relation til de pædagogiske fag.

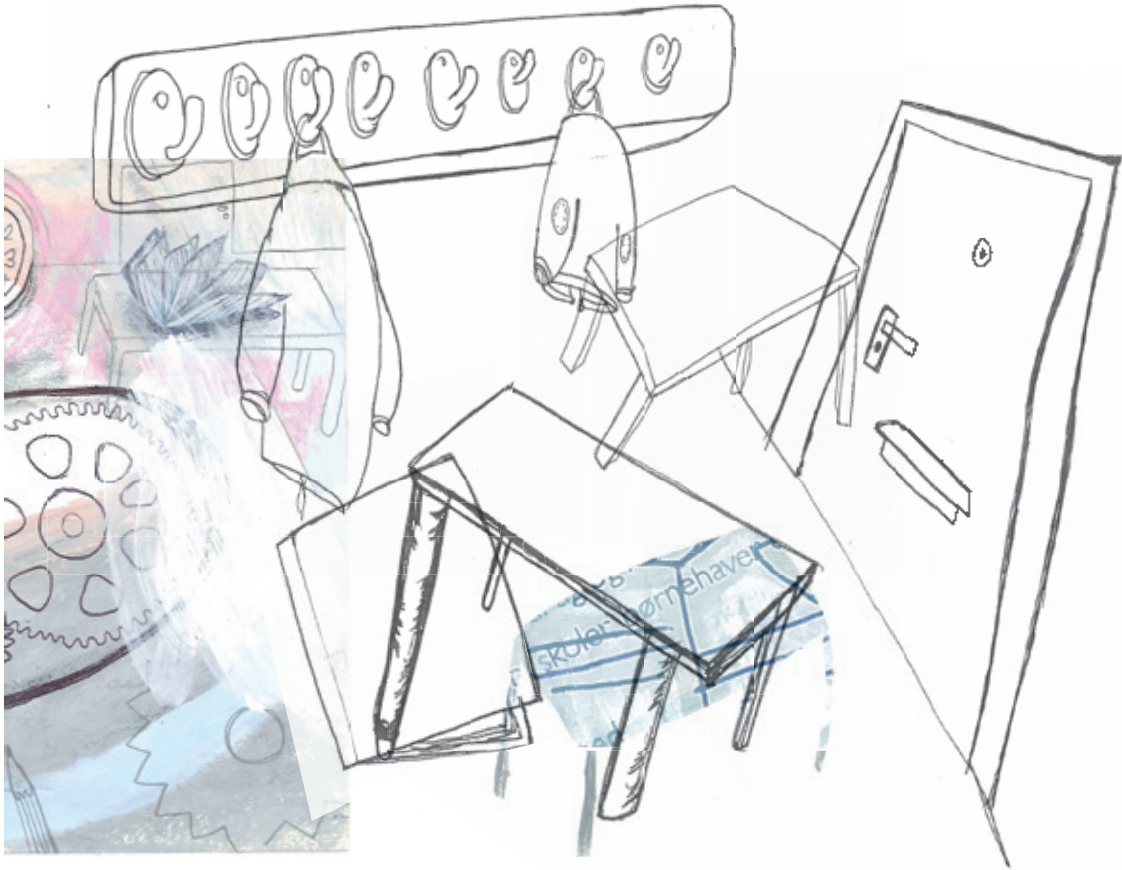
Vi risikerer således, at næste generation af professionelle lærere ikke har pædagogik og didaktik eller uddannelses-, klasserums- og læringsforskning som hovedreference, men snarere har undervisningsfaget, fagdidaktik, etik og filosofi og lidt om entreprenørskab!

Når dilemmaet er virksomt bekræftes en arbejdsdeling, hvor pædagogik som praksisorienteret sagkundskab møntes på professionsbaseret, hvorimod undervisningsfagene repræsenterer vidensorienteret fagkundskab møntet på forskningsbaseret. Følges omrids og ordlyd i den nye læreruddannelse, peger bekendtgørelse og bilag i den retning. Konkretiseringens næste skridt, dvs. studieordninger, studieplaner og vigtigst den faktiske gennemførelse af læreruddannelsen, kan optimere situationen. Men det fordrer, at professionshøjskolernes samarbejde om forskningstilknytning baseres på en fællesnævner, samt at også pædagogik opfattes som et (forsknings-)fag, der danner udgangspunkt for beskrivelse af det pædagogikfaglige fundament.

DET PÆDAGOGIKFAGLIGE FUNDAMENT

Evalueringer af Pædagogik i Sverige (2005 og 2009) kan skærpe diskussionen, fordi det svenske pædagogikfag både bekræfter pædagogik som klassisk bindestregdisciplin og viser det interdisciplinære forskningsfelt i dets moderne forgreninger. I så henseende har det svenske pædagogikfag – om end mange fortolknings- og forvaltningsmuligheder – et fundament, der både er fælles platform og relativt solidt forankret i det forskningsfaglige spektrum: pædagogik, psykologi og sociologi. Dette fundament afstemmes





dernæst i relation til de involverede bachelor-, master- og ph.d.-uddannelser og i relation til de professionsorienterede læreruddannelser. Fastholdes de klassiske bindestregdiscipliner og de senmoderne forgreninger, så tegnes omridset af baggrundsvidenskab og platform for forskningstilknytning og forskningsbasering af uddannelserne. Med platformen afgjort overdrages tillige en opgave til uddannelsesinstitutionerne nemlig at specificere vidensgrundlag og progression. I de danske evalueringer af læreruddannelsen (Dansk Evalueringsinstitut 2003) nærmede man sig dette spørgsmål ved at anbefale: "seminarierne at tage fat på *en mere systematisk afklaring af uddannelsens vidensgrundlag og progression*" (s. 27) samt understrege om de pædagogiske fag, at "det er vigtigt at de studerende får *et solidt pædagogisk fundament* tidligt i uddannelsen der kan fungere som *det professionsfaglige udgangspunkt* for undervisningen i linjefagene" (s. 32).

I 2011 (ved evaluering af 2007-læreruddannelsen) forholder man sig fortsat til fundamentet, nu omtalt som 'den vigtige treklang' og samarbejdet mellem linjefag, de pædagogiske fag og praktikken. Men selvsamme treklang omtales også som 'den konstante udfordring' og gennemgående vurderes de pædagogiske fag, trods hensigten, ikke at være blevet styrket. For som der opsummeres i evalueringen:

"Undersøgelsen peger på at samarbejdet mellem linjefagene, de pædagogiske fag og praktikken er en konstant udfordring. (...) De pædagogiske fag som udgør en væsentlig kerne i uddannelsens treklang, synes dog ikke at være styrket i den grad som var intentionen med 2007-læreruddannelsen" (EVA 2011:8).

'Det professionsfaglige udgangspunkt' og 'treklangen som konstant udfordring' er formuleringer, der vinder genklang i afklaringen af professionsuddannelsernes teori/praksis-relationer (se fx Johansen og Frederiksen 2013) og i de fortløbende undersøgelser af læreruddannelsen (se Rasmussen, Beyer, Brodersen 2010, Hedegaard, Simonsen, Rasmussen 2011). Desuden fører formuleringerne til titulering af lærernes grundfaglighed og centralt placerede moduler.

Men uanset refererer den konstante udfordring netop 'konstant' til førømtalte dilemma og til, at den danske læreruddannelse åbenbart er særligt udfordret af afklaring af det pædagogikfaglige fundament. Lad mig derfor afrunde argumentationen ved at vende tilbage til de dagsaktuelle forsøg på formulering af fundamentet.

FORSKNINGSINFORMERET PROFESSIONEL DØMMEKRAFT

Jeg er enig med Jens Rasmussen og Claus Holm, når de i en kronik i *Folkeskolen* fremhæver, at den nye læreruddannelse skal styrke lærerens dømmekraft, understreget som en 'forskningsinformeret professional dømmekraft'. Jeg er også enig i distancen til hhv. 'skeptikere, der går ind for personlig, erfaringsbaseret dømmekraft' og 'optimister, der går ind for ren evidensbaseret undervisning uden behov for dømmekraft'. Omend modstandere risikerer at blive reduceret til fundamentalister med lidet sandsynlige standpunkter som 'ren evidensbaseret undervisning', er det vel fair nok at tegne omridset af stridende parter. Vi fornemmer således skeptikere, optimister og dernæst de rationelle begrundelser og konsekvenser, som kronikken afslutningsvist fastholder med et motto:

"Kommende lærere må være velinformerede om, hvad den nyeste evidensbaserede viden anbefaler i forhold til at skabe fremgang i elevernes læring. Lærere skal kunne planlægge undervisning ud fra, hvad forskningen anbefaler med henblik på at styrke elevernes udbytte. Lærere skal kunne vurdere, om og hvordan evidensbaserede metoder med rimelighed kan bruges i den konkrete undervisningssituation. For lærere er det ikke tilstrækkeligt at være beredte; vær *forberedt*, må mottoet lyde" (Rasmussen og Holm, *Folkeskolen*, 2013/13: 24-25).

Jeg er enig i ovenstående på grund af blikretningen: forskningsinformeret professionel dømmekraft. Men jeg synes samtidig argumentationen er vag og snarere virker som et partsindlæg end som rationel analyse af problemstillingerne. Henvisninger som 'nyeste evidensbaseret viden' vidner om hverdagssproglig omgang med

evidensbegrebet. Tages den empiriske læringsforskning alvorligt, er der ikke dækning for at generalisere udsagn eller anbefalinger til (bestemte) metoder, der skulle fremme elevers læring. Evidensdiskussionen må tages ved anden lejlighed. Her nøjes jeg med at erklære mig enig i blikretningen: det forskningsinformerede. Det forekommer mig dog, at vi skal udskifte termerne, for hverken termen 'forskningsinformeret' eller den for tiden gængs benyttede 'forskningstilknytning' synes at fungere. Jeg foreslår i stedet, at vi vender tilbage til forskningsfeltets klassiske deling mellem grundforskning, anvendt forskning og udviklingsarbejde. Jeg foreslår også den direkte vej til spørgsmålet om, hvilke forskningsområder professionsfagligheden kobles til, samt at vi genopliver det enkle og mundrette rationale. Hvis grundfagligheden beskrives som 'pædagogik og lærerfaglighed', så er Pædagogik videnskaben bag, og en lærerstuderende skal i løbet af studierne stifte bekendtskab med den pædagogiske forskningslitteratur i hele spektret. Dvs. stifte bekendtskab med (eksempler på) 1) grundforskning, anvendt forskning, udviklingsarbejde, 2) de væsentligste pædagogiske, psykologiske, sociologiske teori- og begrebsdannelser. Og måtte pædagogisk videnskab komme til kort i de empiriske og teoretiske studier af grundkomponenterne (uddannelse, undervisning, læring og opdragelse), så starter det kritiske korrektiv der. Det enkle rationale er, at der er 'et sted' på videnskabernes landkort, hvortil spørgsmål til den fælles vidensfond – til det udforskede og endnu ikke udforskede – kan stiles.

Ses professionsfaglige vidensbehov dernæst fra praksisfeltet, tegnes omridset af områder, som professionshøjskolernes egne fagfolk og eksperter skal medvirke til at udvikle som anvendt forskning og udviklingsarbejde tæt på praksis. Det kan overvejes, om 'tæt på praksis' er professionsfaglighedens ønskeposition. Aktuelt er det under alle omstændigheder et mødested, hvor involverede deler interessen for praksisorienteret forskning og evalueringsforskning.

TÆT PÅ PRAKSIS – OG PÅ EN FÆLLES KANON?

Behovet for forskningsbaseret evaluering og samarbejde om udviklingsprogrammer er stort og repræsenterer i sig selv de nye størrelsesordener og skiftende reformer på hhv. børne-, unge-, og voksenområdet. Dagsaktuelt drejer det sig om samarbejdet omkring Ny Nordisk Skole og Helhedsskoleprojekter samt pt. særskilt om styrkelse af de erhvervsfaglige uddannelser på unge- og voksenområdet. Yderligere tænkes organisations- og pædagogikudvikling at spille sammen med lærerprofessionalitet og interprofessionalitet. Det afgørende er, at hvis udviklingsarbejde og forskning gensidigt skal optimeres, og hvis samarbejdet omkring forskningsbaseret evaluering skal fungere konkret, fordrer det styrkelse af det pædagogikfaglige fundament. For udviklerne af lærerfagligheden er det dog svært at bidrage, hvis forankring i de pædagogiske fag gøres stedse svagere, og hvis de teoretiske grundholdninger og begreber udhules og alene fremstår gennem tidstypiske temaer og hverdagsbegreber. Kravet må derfor være en genoptegning af omridset med 'korrekt' placering af grundbegreber i teori- og begrebshistorien relateret til den forskningstunge treklang: pædagogik, psykologi, sociologi. Med pædagogiske og didaktiske centrale spørgsmål udvikles dernæst den forskningsstrategiske kerne som empirisk klasserumsforskning, studier i lærer-elev interaktion, undervisnings- og læringsstrategier. I relation til sådanne formuleringer er der afgjort ansatser i den nye læreruddannelse og især i studieordningerne. Men platformen mangler, ligesom koblingen til den empiriske forskningslitteratur og referencen til teoretiske grundbegreber og hovedværker mangler.

Vedrørende det sidstnævnte kunne en fælles kanon måske fremprovokere skarpere debat og afgørelser. Øvelsen for 'os de implicerede' er i så fald, at (ny-)fortolkninger af den moderne pædagogiks tænkere skal sikre en kanon, der ikke mindst rummer: John Dewey

(1859-1952), Wolfgang Klafki (1927-), Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), Jerome Bruner (1915-), Pierre Bourdieu (1930- 2002), Basil Bernstein (1924-2000), Jürgen Habermas (1929-). Men øvelsen er også at sikre den indbyrdes strid om det samtidshistoriske snit og sikre striden om, hvem der i øvrigt skal på listen, 1970'ernes Oskar Negt, Thomas Ziehe, Erling Lars Dale, eller aktuelt Jean Lave og Etienne Wenger? Pointen er: Når pædagogikfeltets moderne hovedværker genopdages, skal de begrundes på ny og mærkes som bidrag af overvejende pædagogisk, psykologisk eller sociologisk relevans – og som bidrag til at positionere indbyrdes forskelle.

Hvis en kanon øger interessen for at deltage i fortolkningen af pædagogikforskningens hovedpositioner, må interessen for at knytte temaer til 'alle fag og fakulteter samtidig' gerne mindskes. Den pointe er vigtig, for hvis en kanon og platform for læreruddannelsens forskningstilknytning skal være virksom og ikke blot repræsentere interessante temaer, skal kernen i hovedværkerne identificeres i videnskabelige termer – og testes for relevans, professionsnærhed og potentialer. For lærerfaget er videnskabelige termer fra pædagogik, psykologi, sociologi relevant baggrund. Pædagogikforskningen repræsenterer desuden som interdisciplinært forskningsfelt et potentiale for udvikling af platforme for fagdidaktiske og professionsnære tilknytninger. Men at udnytte potentialet fordrer synliggørelse af, at der er svar på spørgsmålet, om lærernes grundfaglighed har en baggrundsvidenskab. Og endda et kort svar: Pædagogik. ♦

REFERENCER

AGORA – CVU STORK (2005). Tema: Evidens i uddannelser og professioner. AGORA nr. 7. september 2005.

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. retsinformation.dk

Bernstein, B. (2001). Pædagogik, diskurs og magt, Chouliaraki & Bayer (red.). København, Akademisk Forlag.

Borgnakke, K. (2005). Læringsdiskurser og praktikker, Akademisk Forlag.

Borgnakke, K. (2006). Forskningsstrategiske satsninger – empirisk forskning, evidens, modus 2? Temanr. Dansen om evidensen, nr. 3/06, Unge Pædagoger, s.14 -26.

Borgnakke, Hauberg Mortensen, Rasmussen, Salling Olesen (2006). Evidens – hvad kan det bruges til?, ForskerForum nr. 192, marts 2006.

Borgnakke, K. (2007). Forskningstilknytning – knyttet til hvad, hvem... og hvordan? I: Frederiksen m.fl. (red.): JCVU, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen. Århus.

Borgnakke, K. (2008). Professionsorienteret forskning: hvad er opgaven, krumtappen og den videnskabelige basis? At sætte spor på en vandring fra Aquinas til Bourdieu

– æresbog til Staf Callewaert, Karin Anna Petersen og Marianne Høyen, red. Hexis forlag.

Borgnakke, K. (2011). Et universitet er et sted, der forsker i alt undtagen i sig selv og sin egen virksomhed. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Borgnakke, K. (2013). Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen – mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Bourdieu, P. & J.D. Wacquant (1996). Refleksiv sociologi. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1997). Af praktiske grunde. København: Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. (1999). Mening i handling. Århus: Forlaget Klim.

Callewaert, S. (2006). Til kritikken af den pædagogiske teori, Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.

Danmarks Evalueringsinstitut (2003). Lærerruddannelsen, EVA.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011 Lærerruddannelsens faglige kvalitet. EVA. www.eva.dk

Dewey, J. (1991). How We Think. New York: Prometheus Books.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1994). Tema: Pædagogisk Forskning, DpT & SHF 4/94.

Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU (2006). Forum for uddannelsesforskning og Clearinghouse, Konferencemateriale, DPU, VTM, UVM.

Frederiksen, K. m.fl. (red.) (2006). Perspektiver på faglighed, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen i Århus Amt, Århus.

Frederiksen, K. m.fl. (red.) (2007). Perspektiver på forskning, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen i Århus Amt, Århus.

Gjallerhorn (2005). Tidsskrift for professionsuddannelser, nr. 1, CVU-Midt-Vest.

Habermas, J. (1969). Erkjennelse og interesse. Vitenskap som ideologi. Oslo: Gyldendal.

Hedegaard, K.M., Simonsen, S, Rasmussen, T.N. (2011). De pædagogiske fags rolle i lærerruddannelsen

– i et internationalt og komparativt perspektiv. Et udviklingsarbejde ved lærerruddannelsen i Aarhus, 2010-2011.

Högskeleverket (2005). Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogisk arbete ved svenska universitet och högskolor, Del I: Allmänna avsnitt, Del II: Lärosätetsbedömningar, Högskeleverkets rapportserie 19 R. Stockholm.

Högskeleverket (2006). Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet. Tematiske studier, Högskeleverkets rapportserie 2006, 46 R. Stockholm.

Högskeleverket (2009). Granskning av utbildningar i pedagogik. Högskeleverkets rapportserie 2009, 22 R. Stockholm.

Johansen, M.B., Frederiksen, L.L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser, Nordisk Barnehageforskning vol.6 nr. 5, 2013.

Klafki, W. (1977). Om udvikling af en kritisk konstruktiv didaktik, Pædagogik nr. 3.

Klafki, W. (1983). Kategorial danselse og kritisk-konstruktiv pædagogik. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.

Mikkelsen, H.E. (2006). CVU'ernes rolle i uddannelsesforskningen: hvilke krav stiller CVU'erne til universiteterne og til sig selv? Dansen om evidensen, nr. 3/06, Unge Pædagoger, s.35-42.

Negt, O. (1975). Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Roskilde: RUC forlag.

Nordisk pedagogik (2002). Tema: Pedagogikken som kritisk instans – myte eller virkelighed? nr.4/2002.

Nordisk pedagogik (2006). Tema: Dominerende diskurser i talen om professioner, nr.4/2006.

Piaget, J. (1969). Psykologi og pædagogik. København: Hans Reitzels Forlag.

Piaget, J. (1972). Psykologi og erkendelsesteori. København: Hans Reitzels Forlag.

Studieordning 2013-2014 Lærerruddannelsen UCC Blaagaard/ KDAS og Zahle 01.08.2013, Bilag

1: Lærernes grundfaglighed og intramodul.

Rasmussen. J. Bayer, M. Brodersen, M. (2010). Komparativt studium af indholdet i lærerruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore, Rapport til Regeringens

Rejsehold Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Rasmussen, J., Holm, C. (2013). Den nye lærerruddannelse skal styrke lærernes professionelle dømmekraft, kronik i Folkeskolen nr. 13. s. 24-25.

Statens Humanistiske Forskningsråd (2000). Forskningsbegrebet til debat, Statens Humanistiske Forskningsråd.

Statens Humanistiske Forskningsråd (2001). Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse, Statens Humanistiske Forskningsråd.

Unge Pædagoger (2006). Dansen om evidensen, nr. 3/06, Unge Pædagoger.

Undervisningsministeriet (2000). Uddannelses Redegørelse 2000.

Undervisningsministeriet (2002). Bedre uddannelser.